

Érték-iskola-család. Közoktatási kutatások. Szerkesztette: Boros László, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1993. (17–55. o.)

Farkas Endre: Erkölc, érték, nevelés. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980. (142–157. o.)

Köpeczi Béla: Érték és művelődés. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988. (7–14. o.)

Nemzeti alaptanterv. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1995.

Pataki Ferenc: Nevelés és társadalom. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982. (265–285. o.)

Rókusfalvy Pál: A vezetés lélektana. BME Műszaki Pedagógiai Tanszék, 2000. (19–37. o.)

Veszprémi László: Didaktika. APC Stúdió, Gyula, 2000. (44–51. o.)

---

---

KOVÁCS LÁSZLÓ

Igazgató

Apáczai Csere János Gyakorló Általános Iskola

Nyíregyháza

## Lehetséges intézményi válaszok napjaink pedagógiai kihívásaira

### 1. Bevezető

Elérkezett a sokat emlegetett 21. század információs robbanásával, a piaci törvényszerűségek elhatalmasodásával, a társadalmi elvárásoknak való megfelelés szükségességével és kényszerével, a fogyasztó igényeinek a figyelembevételével. E kétségkívül megváltozott világban egy oktatási intézmény életképessége egy versenyhelyzet adta létbizonytalanságban vizsgálható: a racionális gazdálkodás, a minőségi munkavégzés, az élethosszig tartó tanulás és az erre való felkészítés, az információs és kommunikációs technológiák fejlődése, az iskolai környezet komfortérzetet jelentő berendezései és emberei kapcsolatai, a változás iránti fogékonyság fenntartása, az adottságokhoz és képességekhez alkalmazkodó oktató-nevelő tevékenység színvonala azok a tényezők, amelyek alapján ma a szülő iskolát választ. Az előző tényezők által sugallt kérdések mindenképpen megválaszolandók az iskola pedagógiai programjának – a rendszerváltás óta – harmadszori felülvizsgálatát megelőzően.

„Mindenekelőtt ki kell zökkentenünk magunkat abból a kényelmes hitből és kerékvágásból, hogy a világ, akadozva ugyan, de biztosan halad egy jobb, gazdagabb, igazságosabb, szabadabb jövő felé. Ki kell zökkennünk abból a beidegződött tévhitünkből is, hogy nagyjában és egészében tudjuk, hogy merre halad a világ. Számba kell vennünk az alternatívákat, a lehetséges jövőbeni világokat. Ha mindezt megtettük, akkor meg kell vizsgálnunk, hogy vajon iskolánk s iskolarendszerünk mennyiben készíti elő diákjait ezekre a lehetséges világokra. És el kell gondolkodnunk azon, hogy vajon hogyan segíthetnénk diákjainknak a legjobban ebben a felkészülésben.” (Hankiss, 1999. 9).

A következő gondolatmenet azokat a legjelentősebbnek ítélt és kihívásként kezelhető jelenségeket, valamint az ezekre adható lehetséges válaszokat mutatja be, amelyek egyrészt a mindennapi gyakorlat mellett a vonatkozó szakirodalomban is megjelentek, másrészt a pedagógiai program felülvizsgálata során meghatározhatják az iskola arculatát. Tennünk kell ezt azért, mert „... legalább egy évtized távlatában előre kell tekintenünk. Az oktatás rendszere ugyanis manőverezési szempontból inkább hasonlít egy nehéz óceánjáróhoz, mint egy sportkocsinhoz: óriási tehetetlensége miatt lehetetlen gyors irányváltoztatásokra bírni, gyorsításához,

fékezéséhez, új pályára állításához egyaránt hatalmas erőkre van szükség.” (Csapó és Kárpáti, 2002. 299)

A rövid és hosszú távú tervezésben meghatározó szerepet betöltő, az iskola keresettségét meghatározó kihívások e tanulmányban követett rendszere: az iskolai szervezet fejlesztésével kapcsolatos teendők, valamint a neveléshez kapcsolódó nézetek problémái.

## **2. A pedagógiai kihívások és az azokra adható intézményi válaszok bemutatása, indoklása**

### **2.1. Az iskolai szervezet fejlesztésével kapcsolatos kihívások**

#### **2.1.1. Az információs és kommunikációs technológia forradalma**

*Kihívás:* az utóbbi tíz évben az ország valamennyi iskolájában megélték a diákok és a pedagógusok a számítógép tantervi és valóságos megjelenését, ugyanakkor a használat – eléggé el nem ítélt módon – a játékprogramok futtatásában vált csupán mindennapivá.

Az információs technológia változásainak legalább két területére kell odafigyelnünk: az egyik a tanítás-tanulás folyamatában betöltött szerepe, a másik a kapcsolattartás lehetőségeiben rejlő jelentősége. Tulajdonképpen erre a szerepre kell az iskolának felkészítenie a tanulót: legyen képes a fiatal az iskolából kilépve önállóan is tanulni, valamint képes legyen ugyancsak önállóan információkat szerezni a munkavégzés közben.

*Lehetséges válasz az iskolai tervezés során:* annak biztosítása, hogy egyrészt valamennyi tantárgy tanításakor szerezzon tapasztalatot a tanuló a számítógép adta lehetőségek kihasználásában, másrészt a pedagógusok (az ötödik évfolyamtól tanítók mindenképpen) rendelkezzenek olyan szintű számítástechnikai ismeretekkel, amelyek alkalmazásával bevezethetik diákjaikat az egy életen át tartó tanulásba, illetve kifejleszthetik tanítványaik fogékonyságát a korszerű informatikai eszközök alkalmazására, valamint az e technikák felhasználásával történő ismeretszerzésre.

#### **2.1.2. A szervezetfejlesztés**

*Kihívás:* a magyar oktatásügy jelenlegi helyzetét, a társadalom állapotát mindenképpen a változások gyors egymásutánisága jellemzi. „A szervezet megválasztása igen nagy mértékben a környezet állapotának függvénye”, mert „jelentős környezeti változások önmagukban is kiváltanak stratégiai és szervezeti mozgásokat”, ugyanakkor az „emberközpontú kapcsolatrendszerek... jól kezelik a bizonytalanságokat.” (Angyal, 1999. 193) Alapkérdés, hogy az intézményi szervezet (az iskolahasználók csoportjainak összessége) milyen mértékben képes a környezet igényeinek kielégítése érdekében a szervezeti életterejét mozgósítani. „Meggyőződésünk, hogy az emberek képesek megtanulni azon problémák kezelését, amelyekkel a közös munkájuk során nap mint nap szembetalálják magukat. Az első és legfontosabb az a probléma, amely az együtt dolgozó emberek csoportjainak mindegyikében potenciálisan létező, a szervezet életbenmaradásához és a megújuláshoz szükséges energiák felszabadításával kapcsolatos.” (Mastenbroek, 1991. 59) A szervezetfejlesztés „...során meghatározzák az emberek, csoportok hatásköreit, felelősségét, kölcsönös kapcsolataikat, együttműködésük szabályait és menetét.” (Angyal, 1999. 54).

*Lehetséges válasz az iskolai tervezés során:* a közoktatási törvény által a nevelőtestület, illetve a pedagógusok, a diákok és a szülők részére biztosított jogkörök mellett az intézményi szervezetfejlesztés során az intézményi szerveződések – nevelőtestület, iskolatanács, munkaközösségek, tantárgyi csoportok, diákönkormányzat, szülői közösség, iskolaszék, minőségfejlesztési csoportok, különböző bizottságok – létrehozása, működtetése, felkészülés az egyéni döntésekről a testületi döntéshozatalra történő átállásra.

#### **2.1.3. A minőségfejlesztés működtetése**

*Kihívás:* az iskolahasználók (vagy partnerek: tanulók, szülők, pedagógusok, fenntartó) az intézmény működésével kapcsolatban elvárásokat fogalmaznak meg a közoktatási törvényben

(1993) jelzett iskolaválasztási jog gyakorlása érdekében. Ahhoz, hogy az iskola a zavartalan működéséhez elegendő számú tanulóval rendelkezzen, ki kell építenie azt a szervezeti kultúrát, amely folyamatos jobbtással elkötelezi magát az iskola partnerei megelégedettségének elérésére.

A minőségfejlesztéssel kapcsolatban a következő intézményi tevékenységterületek kialakítására kell gondolni:

Képzett (lehetőleg minőségbiztosítás szakterületen vizsgázott) szakember vezetésével irányító csoport létrehozása, munkájuk finanszírozásának megoldása. A csoport konkrét feladatak megfogalmazásával segítse a döntéshozást, amely az iskola stratégiai tervében meghatározott célok elérése érdekében felderített adatok alapján történik.

Az iskola alkalmazottjainak az innovációval, a változással, a változtatással kapcsolatos beállítódásai meghatározzák a folyamatos jobbtásra való törekvés sikerességét. Az iskolai „újítástűgy arra törekszik, hogy minél több munkatárs gondoskodjék és cselekedjék felelősen. Nemcsak az innováció támogatását szolgálja, hanem egyszersmind hatásos vezetési eszköz is.” (Neges–Neges, 1998.) A minőségi körök tevékenysége – adatgyűjtés, ötletbörze, helyzetelemzés, javaslattevés a változtatásra...) megfelelő szervezeti és működésbeli feltétele az intézményi versenyképesség megtartásának, illetve fokozásának, ugyanis a „problémákat és gyenge pontokat a leginkább ott lehet felismerni és felszámolni, ahol jelentkeznek”, ugyanakkor „a munkatársakban nagy kihasználatlan probléma-megoldási és kreatív potenciál rejlik.” (Neges–Neges, 1998. 377) Nyilvánvaló, hogy egyrészt az iskola versenyképessége a mikroszinten való pozíciószerezést, illetve a helytállás képességét jelenti az egyes intézmények között, valamint makroszinten az ország iskolái között (Inzelt, 1998. 74), másrészt „versenyelőnyt csak innovációval lehet elérni.” (Inzelt, 1998. 92)

*Lehetséges válasz az iskolai tervezés során:* az intézményi menedzsmentnek biztosítania kell a változási folyamatot. E folyamat a következő szakaszokból áll: az egészséges veszélyérzet felkeltése; az irányító csapat létrehozása; a jövőkép és a stratégia kialakítása; a változás jövőképének kommunikálása; az alkalmazottak felhatalmazása az átfogó cselekvésre; eredmények elérése rövid távon; az elért eredmények megszilárdítása és további változások kezdeményezése; az új megoldások meggyökereztetése az iskolai kultúrában (Kotter, 1996. 41-148).

#### 2.1.4. A pedagógusok továbbképzése

Kihívás: „a mai világ oly gyorsan változik és fejlődik, hogy a tanároknak, akárcsak más foglalkozási ágak gyakorlóinak, be kell látniuk, hogy fiatalon szerzett képzettségük nem tart ki életük végéig: továbbra is naprakésszé kell tenni és tökéletesíteni kell ismereteiket és készségeiket. Gondosan egyensúlyban kell tartaniuk a szaktárgyukban szerzett ismereteket és a pedagógiai szakértelmet.” (Delors, 1997. 124).

Lehetséges válasz az iskolai tervezés során: elmélyült szakmai és szemléletformáló továbbképzéseknek jelenleg elsősorban a pedagógus szakvizsga megszerzésére irányuló tanulmányok nevezhetők. A rendelkezésre álló központi pénzforrásokat célszerű erre a területre koncentrálni.

#### 2.2. Az oktatással, neveléssel kapcsolatos kihívások

##### 2.2.1. A tanítás tartalma, mennyisége

Kihívás: a magyar oktatástűgy sokáig abban a tévhitben tervezte a tantárgyak tananyag-tartalmát, hogy minél több ismeretanyagot tanítunk, a gyermekek annál okosabbak lesznek. Ennek az állapotnak a tarthatatlanságára már kezd mindenki rádöbbsenni, de a tananyag- és óraszámcsökkenés egzisztenciális következményei, az oktatás koncepcionális átalakításához szükséges szemlélet hiánya, a középiskolai beiskolázási gyakorlat adatismeret- és nem képességközpontúsága miatt eddig csak részmegoldások szűlettek.

Az oktatás koncepcionális átalakításához szükséges szemlélettel kapcsolatban a Jacques Delors vezette nemzetközi bizottság jelentése fogalmazza meg, amely az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről a következőket írja: „az oktatás értékelését nagyon tágon kell értelmezni. Nemcsak a tanítást, a tanítás módszereit, hanem a finanszírozást, a vezetést, a képzés irányát és hosszú távú céljait is minősíteni kell... Helyi értékeléskor az intézmény vezetése és a tanárok munkájának a színvonala a legfőbb értékelési szempont. Ami mindenképpen szükséges: olyan objektív és nyilvános értékelési rendszer bevezetése, amely lehetőséget teremt arra, hogy a közvélemény szembenézzen az oktatási rendszer helyzetével és a társadalomhoz fűződő viszonyával.” (Delors, 1997. 131)

*Lehetséges válasz az iskolai tervezés során:* az adathalmazok súlykolásának visszaszorítása a képességfejlesztés és az ismeretek alkalmazni tudásának előtérbe helyezésével. várva, hogy a vonatkozó törvényi szabályozás e téren az eddigieknél merészebb megoldásokra is lehetőséget biztosít néhány év múlva. Mindezek mellett elodázhatatlan feladattá vált a határozott lépések megtétele a nemzetközi felmérések (PISA) adatai által jelzett problémák kiküszöbölésére.

2.2.2. Az értékek versenye: az iskolában, a családban, a kortárskapcsolatokban felismerhető nevelő hatások érvényre juttatása.

*Kihívás:* a tartós és kétségtelen meggyőződés, értékek egyre inkább veszítenek erejükből, egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítunk a mulékony és felületes elemeknek. A parancsuralmi pedagógiai megoldásokat egyre inkább felváltja a megegyezéses, a szimmetrikus viszonyokon alapuló nevelési elképzelések dominanciája. E problémát megéljük, mert „a természeti és társadalmi lét minden vonatkozása egyúttal értékvonatkozás is”, (Zsolnai, 1995. 26) valamint már közhelynek számít, hogy a jelenlegi világban a változás felgyorsult. Egy pluralista társadalomban lecsökken a központilag deklarált értékek listája. Egymás mellett jelennek meg egymással szöges ellentétben álló és jelentős tömegbefolyással bíró nézetek. Ugyanakkor az egyén és a közösség érvényesülésének szigorú értékorientációs feltételei vannak, amelyben az értékeket a nevelés során közvetítjük.

Az értékek versenyére adandó válaszok megfogalmazásakor a következő megfontolásokkal kell számolnunk:

Az érték „filozófiai, minőségi kategória, amely egy társadalom szociokulturális fejlődésének függvényében jelöli egy általánosan vagy a többség által elismert és bensővé lett elképzelést/képzetet valamiről, ami kívánatos, elérendő, elismert vagy tiszteletre méltó.” (Hell, 1997. 394) Ugyanakkor „... felfogásunk szerint az érték általában olyan produktum, amely kettős funkciót tölt be. Részben hozzájárul a szűkebb és tágabb emberi közösségek fejlődéséhez, tehát rendelkezik egy határozott közösségfejlesztő funkcióval. Másrészt elősegíti az egyén fejlődését is, azaz individuális fejlesztő funkciót is betölt.” (Bábosik, 1997. 250).

A nevelés a konstruktív – egyénileg eredményes, de közösségi szempontból is hasznos – életvezetés magatartás- és tevékeniségrepertoárjának kialakítása és megszilárdítása. (Bábosik, 1997. 249-251) „A nevelés témája egyszerűen az, hogy miképp tanulják meg kezelni a gyerekek az erkölcsi parancsokat és szabályokat, amelyek megkerülhetetlenek és ugyanakkor nehezek is.” (Oelkers, 1998. 15). Ugyanakkor „a nevelés a világ értelmezésére, tehát az értelemadásra irányuló állandó törekvés egyik színtere. Az »értelem« azonban nem állandó dogma, amely mellett elkötelezhetjük magunkat, hanem szükségképpen vitatott dimenzió, amelynek nemcsak jelentése, hanem formája is állandóan változik.” (Oelkers, 1998. 113)

*Lehetséges válaszok az iskolai tervezés során:*

Olyan körülmények és viszonyok kialakítása, amelynek során Antoine de Saint-Exupéry klasszikus gondolata élővé válhat: „ha hajót akarsz építeni, ne azzal kezd, hogy fát gyűjtesz, felvágod a deszkákat és kiosztod a munkát, hanem a férfiak vágyát ébreszd fel a nagy és ha-

tártalan tenger iránt.” (Neges–Neges, 1998. 20). A gyakorlati kivitelezéshez ugyancsak a Neges-féle koncepciót célszerű szem előtt tartani. A következő feladatok megoldása biztosítja az értékek versenyében az iskolahasználók kollektív bölcsességének kiteljesedését: „szervezeti változtatások végrehajtása...; a munkatársak részvétele a döntésekben...; szociálisan egészséges munkakörülmények megteremtése...; a tanulás és a fejlődés megszervezése...; teljesítményérdekeltségű munkahelyi légkör létrehozása...; nők a hierarchia kulcspozícióiban...; integráció az intézményi filozófia és jövőkép segítségével...; teljesítmény létrehozása szinergiával...; személyes példakép...; a teljesítménykényszert fel kell dolgozni és adagoltan továbbadni.” (Neges–Neges, 1998. 21-22) Ebben a légkörben a közösen alkotott szabályok létrejöttét a megvitathatóság, majd a kihirdetést a végrehajtás sikere kíséri. E gyakorlati tapasztalat egyrészt „az emberek azon hitéből fakad, hogy joguk van céljaik megválasztására és fontos döntéseik meghozatalára”, (Gordon, 1995. 286) másrészt „az együttműködésen alapuló szabály cselekvő állásfoglalássá válik.” (Bábosik–Mezei, 1994. 112)

### 2.2.3. A nevelés

„A függőség megszüntetése a demokrácia alapja. Szükséges ahhoz, hogy (az emberek) kifejllesszék és hasznosítsák képességeiket, és hogy a társadalom az egyéniségek egyensúlya, nem pedig a társadalmi rangok szerkezete legyen. A fejlettségnek előfeltétele a függőség leépítése. A függőségben élők csendje a hatalom árnyékában létrejött vészjóslo nyugalom, amelynek nincs köze az egyének kiteljesedéséhez.” (Gordon, 1995. 268) E lehetséges intézményi válaszlépés indoklásául álljon itt a következő, a gyakorlatban is meg tapasztalható magyarázat: „a megfélemlített ember, illetőleg gyermek a félelem forrásának jelenlétében meghunyászkodik; háta mögött, illetőleg bármely más közösségben annál nagyobb mértékben adja vissza az előbb elszüvedett agressziót. (F. Várkonyi, 1977. 124)

A pedagógusok szakmai kulturáltságának fejlesztése meghatározó az iskolai élet minőségének alakulásában, mert „a gyerekek iskolához való viszonyát kétségtelen, hogy leginkább az intézmény légköre, a pedagógus nevelési stílusa befolyásolja”. (Kósáné, 1989. 178)

A pedagógus nevelésében betöltött szerepével kapcsolatos társadalmi szemléletben megjelent szabadosság visszaszorítása sürgető feladat. „A gyermekközösség elsődleges funkciója a nevelés..., a gyermekközösség magára hagyatva nem képes társadalmi funkcióját teljesíteni.” (Ágoston, 1970. 235) Továbbá „kísérleti eredmények arra utalnak, hogy ha a tanulókat magukra hagyjuk tapasztalataik értelmezésében, ez nem ritkán azzal a veszéllyel jár, hogy etikai szempontból esetleges lényegtelen vagy káros tapasztalat-együttesek is szükségképző szerephez jutnak, zavarják az értékes tapasztalatok bizonyító erejének érvényesülését, közösséggé vagy ellenállóvá lesznek az azoknak megfelelő erkölcsi követelményekkel szemben, s ezzel gátolják a kíváncsi erkölcsi szükségletek és magatartási formák megerősödését.” (Bábosik, 1975. 215) A pedagógusok számára milyen tevékenység-szemléletet közvetítsünk? „A pedagógus pozíciója és szerepe megváltozik a nevelési folyamatban. Megszűnik a távolságtartás, az elkülönülés, a szeparáció a gyerekek és a nevelő között. Helyettük az együttműködés kap szerepet, amely a pedagógus részéről döntően a tanulók tevékenységének szervezését, még inkább a tevékenység feltételeinek biztosítását és a permanens segítségadást jelenti. A nevelő tehát nem fölérendelt értékelő tényező többé, hanem támogató, tanácsadó munkatárs. Ez a szerepváltás nevelési szempontból azért érdemel figyelmet, mert pozitív nevelő–növendék kapcsolat kialakulását támogatva nyitottabbá teszi a gyerekeket a nevelő kimondott vagy kimondatlan elvárásainak elfogadására, valamint a pedagógus konstruktív magatartási mintáinak átvétele iránt.” (Bábosik–Mezei, 1994. 28) Ugyanakkor mindenképpen megfontolásra érdemes a következő gondolat: „a gyermekek szabadon megtagadhatnak bizonyos feltételezéseket, lázadhatnak is, de attól a szimbolikus-szemantikus miliőtől függetlenül, amelyben megértéshorizontjuk kialakul, nem sajátíthatják el a moralitást, és nem lelhetik meg személyes életterü-

ket.” (Oelkers, 1998. 141) „A nevelés azonban egyenlőtlenséggel kezdődik, és sohasem létezik olyan állapot, amelyben az egyenlőség teljesen megvalósulna. Ez valójában a nevelés végét jelentené.” (Oelkers, 1998. 159) „Az erkölcsi kommunikáció kezdettől fogva elkerülhetetlen...” (Oelkers, 1998. 97) E bonyolult és ellentmondásosnak tűnő összefüggérendszerben való eredményes nevelői mozgást a szeretet légköre biztosítja. (Lásd: 2.2.3. pont!)

A másság elfogadása és konstruktív – egyénileg eredményes, de közösségi szempontból is hasznos – kezelése a gyermek, a szülő és a pedagógus eredményességének egyik alapvető mutatója, ugyanis „a legnagyobb egyenlőtlenség nem egyforma embereket egyformán kezelni.” (Delors, 1997. 164)

A nézetkülönbségek ütköztetésében új technikák megtanulása szükséges annak tudatában, hogy a »mindenki nyer« megközelítés a konfliktuskezelésben: a termelékeny csapatra jellemző.” (Hitt, 1990. 82). Ennek érdekében ajánlott napi gyakorlattá tenni azt a problémamegoldó folyamatot, ahol „a probléma (konfliktus) meghatározása, a lehetséges megoldások keresése, a megoldások értékelése, a legjobb megoldás kiválasztása (döntéshozatal), a döntés végrehajtási módjának meghatározása, a megoldás sikerességének utólagos értékelése” (Gordon, 1990. 121–122) lépések vezetnek el a vereségmentes és együttműködésen alapuló cselekvő állásfoglalásig. E folyamatban a pedagógusnak meghatározó szerepe van, mert „a tanítás művészet, s a pedagógiai párbeszédet semmi sem helyettesítheti.” (Delors, 1997. 145).

#### 2.2.4. A szeretet szerepe

Kihívás: az engedékenység, a gyermeki viselkedéssel kapcsolatban jelentkező toleráns nevelői magatartás, a követelés, a következetes szigorúság nevelési helyzethez való alkalmazása a gyakorlatban szélsőséges megoldásokat hozhat felszínre.

„A szeretet a pozitív érzelmi viszonyulás egyik legáltalánosabb formája. Tárgya elsődlegesen a másik ember, a specifikusan emberi kontaktuskeresés megnyilvánulása, más emberekkel való érzelmi és élményközösség iránti igény.” (Bartha, 1981. 191).

Lehetséges válasz az iskolai tervezés során: az előző definícióból következik, hogy egyrészt pozitív érzelmi viszony hiányában megszűnik a nevelés, másrészt a szeretet „nem a gyermekkel folytatott erkölcsi kommunikáció közege: sokkal inkább az autonóm érési folyamathoz nyújtott lélektani támogatás. A szeretet a csecsemő- és gyermekgondozás egészét jelenti, mindazt, ami megkönnyíti a növekedési folyamatot. A gyűlöletet is magába foglalja. A nevelési szankciókat és a szülői vagy társadalmi értékek beoltását is jelenti, eltekintve a gyermek belső növekedésétől vagy érési folyamatától.” (Oelkers, 1998. 96).

### 3. Összefoglalás

A magyar oktatásügy csak a rendszerváltást követően több hullámban volt kénytelen szembenézni kihívásokkal, amelyek küzdelemre, tettekre készítették a pedagógusokat. Az állandóan tapasztalt újtási kényszerek jól ismert intézményi feszültségeket keltenek. Machiavelli már az újkor kezdetén a következőképpen fogalmazott: „Nincsen semmi, amit nehezebb véghezvinni, aminek kétségesebb a sikere, amit veszélyesebb felvetni, mint a dolgok új rendjének kezdeményezését. Mert a reformerek ellenségei vannak: mindazok, akik a régi rendből húztak előnyöket, akik pedig az új rendből előnyökhöz jutnak, csak langyos támogatói.” (Bálint, 1998. 9)

A 2. pontban jelzett kihívásokra ajánlott megoldás a mai magyar pedagógustársadalom számára jelentős próbatétel. A kivitelezés sikerében csak bízakodni lehet, különösen, ha elfogadjuk a következő álláspontot: „a pedagógusmentalitás egy sajátos életforma: gyermeki fogékonyság és érett kritika, féltve szerető megértés és következetesen kemény követelés, részvétel és felülemelkedés, közelség és távotartás, konkrét részletekbe hatoló realitásérzék és távoli eszmények meggyőző megjeleníteni tudása egyszerre, és mind együtt... Pedagógussá válni és

annak megmaradni (s ez utóbbi éppoly nehéz és felelősségteljes, naponként megújuló életfeladat, mint az előbbi!) sajátos életformát jelent, és ennek megfelelő életvezetést a pályaválasztástól egészen a nyugdíjas korban is hasznosan tevékeny öregkorig... Ez a pályafejlődés sajátos, aktív, alkalmazkodó és önalakító tevékenység, amelyben az egész személyiség részt vesz.” (Rókusfalvy, 1981. 21)

A pedagógiai kihívásokra adott intézményi válaszok a tantermekben, az óráközi szünetekben, az iskolai ebédlőben, a családokkal kialakított kapcsolatokban, azaz az egész életvitelünkben eredményezhetnek szemléletalakító gondolkodást.

## IRODALOM

1. Angyal Ádám 1999: *A vezetés mesterfogásai*, Budapest, Kossuth Kiadó
2. Ágoston György 1970: *Neveléstudomány*, Budapest, Tankönyvkiadó
3. Bábosik István szerkesztette 1997: *A modern nevelés elmélete*, Budapest, Telosz Kiadó
4. Bábosik István–Mezei Gyula 1994: *Neveléstan*, Budapest, Telosz Kiadó
5. Bálint Julianna 1998: *Minőség tanuljuk és tanítunk*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó – Magyar Minőség Társaság
6. Bartha Lajos 1981: *Pszichológiai értelmező szótár*, Akadémiai Kiadó, Budapest
7. Csapó Benő–Kárpáti Andrea 2002: *Műveltség az ezredforduló után – az oktatás fejlesztésének feladatai*, in Csapó Benő szerk.: *Iskolai műveltség*, Budapest, Osiris Kiadó 299–311.
8. Delors, Jacques 1997: *Oktatás – rejtett kincs*, Budapest, Osiris Kiadó – Magyar Unesco Bizottság
9. F. Várkonyi Zsuzsanna szerkesztette 1997: *Baj van a gyermekemmel*, Budapest, Gondolat
10. Gordon, Thomas 1995: *Vezetői eredményesség*, Hungary, Studium Effektive Kiadó
11. Gordon, Thomas 1990: *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése*, Budapest, Gondolat
12. Hankiss Elemér 1999: *Minőség az oktatásban*, Új katedra 9, 6-9.
13. Hell Judit 1997: *Érték*, in Báthory Zoltán–Falus Iván főszerkesztők, *Pedagógiai Lexikon* I. kötet A-H, Budapest, Keraban Könyvkiadó
14. Hitt, W. D. 1990: *A mester – vezető*, Budapest, OMIKK
15. Inzelt Annamária 1998: *Bevezetés az innováció-menedzsmentbe*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó – Magyar Minőség Társaság
16. Kósáné 1989: *Beilleszkedési nehézségek és az iskola*, Budapest, Tankönyvkiadó
17. Kotter, John P. 1996: *A változások irányítása*, Budapest, Kossuth Könyvkiadó
18. Mastenbroek, Willem F. G. 1991: *Konfliktus-menedzsment és szervezetfejlesztés*, Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
19. Neges, Gertrud–Neges, Richard 1998: *Vezetésmódszertan menedzsment-tréning*, Budapest, Perfekt
20. Oelkers, Jürgen 1998: *Nevelés-etika*, Budapest, Vince Kiadó Kft.
21. Rókusfalvy Pál 1981: *A testnevelő tanárrá válás*, A Testnevelési Főiskola Közleményei, 1981/2. 19-26.
22. *Törvény a közoktatásról* (1993. évi LXXIX. 13. § (4) bekezdés)
23. Wind, Jerry Yoram – Jeremi Main 2000: *Változástervezés*, Budapest, Geodémia Szakkönyvek
24. Zsolnai József 1995: *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia*, Budapest, ÉKP Központ – Holnap Kkt. – Tárogató Kiadó